



## Denominaciones y concepciones del aprendizaje: dilemas y tensiones

*Designations and conceptions of learning: dilemmas and tensions*

**María Cecilia Musci**

[mcmusci@gmail.com](mailto:mcmusci@gmail.com)

Facultad de Ciencias de la  
Educación - Universidad  
Nacional del Comahue.  
Argentina

Recibido: 15 | 10 | 15

Aceptado: 29 | 02 | 16

### RESUMEN

Se presenta un recorrido a través de las perspectivas psicogenética, socio-histórica y cognitiva, a partir de las denominaciones y concepciones del aprendizaje en cada una de ellas, en el marco de las nociones centrales que las fundamentan. De este modo, se desarrollan las tensiones y dilemas en relación a los procesos de aprendizaje dentro de cada enfoque, recuperando las investigaciones que se han realizado en el marco de cada una de ellas, y luego. Por último, se ponen en consideración los conflictos y las oposiciones de los enfoques entre sí, que se constituyen en el objetivo central del texto, a partir de los ejes de las discusiones teóricas actuales en la comprensión de los procesos de aprendizaje, sosteniendo la posibilidad de interacción, diálogo, e incluso convergencia entre las tradiciones vigentes.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Perspectivas teóricas; Análisis meta-teórico.

### ABSTRACT

This essay is a tour through the psychogenetic, socio-historical and cognitive perspectives, starting from the designations and conceptions of learning in each of them, within the framework of the central notions in which they are based. This way, tensions and dilemmas are developed in connection to the learning processes within each approach, recovering the research conducted within the framework of each of them. Finally, the conflicts and oppositions of the approaches with each other are presented, which constitute the focal point of the text, starting from the axis of the current theoretical discussions when it comes to understand learning processes, maintaining the possibility of interaction, dialogue, and even convergence between existing traditions.

**Key words:** Learning; Theoretical perspectives; Metatheoretical analysis.



## PRESENTACIÓN: PREPARANDO EL JUEGO

El presente escrito se propone realizar un recorrido que suponga una instancia de síntesis y reelaboración de los conceptos referidos a las diversas concepciones del aprendizaje, a fin de generar un diálogo entre las distintas interpretaciones de cada una de las perspectivas teóricas, en función de los cambios que se han operado y se siguen operando dentro de las diversas tradiciones de investigación, y al mismo tiempo, confrontar los distintos enfoques entre sí. Por lo tanto, se pretende proponer conceptualizaciones que suponen un análisis meta-teórico de diversas perspectivas teóricas.

Es importante aclarar que se parte de asumir que los conceptos que se abordarán pueden constituirse en insumos apropiados para las prácticas psicoeducativas en distintos campos de intervención, dado que el aprendizaje está implicado en casi todas las relaciones humanas, y -al menos desde ciertas perspectivas teóricas- en el proceso mismo de constitución del sujeto. Pero, fundamentalmente, interesa señalar su particular incidencia en las prácticas concretas vinculadas con el aprendizaje en situación de dificultad, en la fundamentación de estrategias específicas de intervención, tanto de prevención como de asistencia, ya sea en el ámbito clínico o en el institucional. Por otra parte, se apunta a favorecer el pluralismo teórico y metodológico, lo que supone aceptar que este campo del conocimiento se caracteriza por fuertes controversias teóricas y la consecuente necesidad de la reflexión crítica acerca de las mismas. Para evitar una visión acumulativa de las diversas perspectivas, se plantearán los ejes de las discusiones teóricas actuales en la comprensión de los procesos de aprendizaje, partiendo del supuesto de la posibilidad de interacción, diálogo, e incluso convergencia entre las tradiciones vigentes.

## AL INICIO DEL RECORRIDO: UBICANDO LA SALIDA

Partimos de considerar al aprendizaje como un sistema, y asumimos un *modelo tríadico*, que supera la fórmula diádica, por lo que se hace necesario reconocer que toda situación de aprendizaje supone: un sujeto, con sus características distintivas, posibilidades cognitivas, saberes previos y otros procesos psicológicos; un objeto, que plantea diversas exigencias según sus leyes y regularidades constitutivas; un contexto, que es el escenario cultural, y posee cierta singularidad. Siguiendo a Aizencag (2001), el análisis del aprendizaje requiere describir los componentes pero también los efectos recíprocos que se generan entre ellos, lo que ha permitido diferenciar distintos tipos de aprendizaje -como el cotidiano y el escolar-, y tipos de conocimiento -cotidiano, científico, escolar-, reconociendo las diferentes epistemologías en la que se apoyan (Rodrigo, 1997), así como sus puntos de continuidad y ruptura. En el siguiente desarrollo se postularán cuáles han sido, son y pueden ser las múltiples interacciones entre estos elementos en las diferentes corrientes teóricas. A partir de esas interacciones, se podrán inferir las concepciones sobre el aprendizaje, considerando estas como un conjunto de ideas que se sostienen sobre el tema, ligadas entre sí y con límites más bien difusos. Para el desarrollo de estas concepciones se presentarán las diferentes investigaciones sobre el aprendizaje, lo que posibilitará ir reconociendo diversas denominaciones del mismo, o sea los nombres o términos con los que se ha identificado el aprendizaje en cada corriente, que pueden ser más o menos explícitos. El objetivo es diferenciar lo que se considera aprendizaje de otros procesos, lo que implica poner en foco alguna de las ideas que componen la concepción, generalmente las más evidentes o próximas al núcleo conceptual. Recuperando la noción de lo que puede considerarse un "buen aprendizaje" (Pozo, 1996), se plantea que este concepto comparte fronteras un tanto difuminadas con otros conceptos afines, como *desarrollo*, *enseñanza*, *memoria*, *maduración*. En toda actividad o conducta humana se produce, en mayor o menor dosis, aprendizaje, siendo lo más útil identificar qué sucede en las formas más características de lo que denominamos aprendizaje, aunque respetando que se producen a lo largo de ejes que se despliegan entre posiciones más o menos alejadas de las formas características.



## LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA: PRIMERA ETAPA DEL RECORRIDO

Es importante recordar que se trata de una tradición de investigación cuyo núcleo consta de una problemática epistemológica que ha orientado la formulación psicológica, partiendo de las tesis básicas del constructivismo y el interaccionismo, y las hipótesis generales sobre los mecanismos funcionales, principalmente, la *equilibración*. Los sistemas de conocimiento sólo pueden existir a través de un intercambio con el mundo, y pueden ajustar activamente su comportamiento a las situaciones más o menos críticas, siguiendo una secuencia equilibrio/desequilibrio/re-equilibrio de los esquemas, secuencia que resulta del juego de la asimilación y acomodación. O sea, cuando la acción del sujeto sobre el objeto encuentra una resistencia, reacciona mediante regulaciones, que se ponen en marcha para asimilar la perturbación, lo que puede implicar modificaciones del esquema (o del sistema de esquemas), que llevan de ciertos estados de equilibrio a otros cualitativamente diversos. En algunos casos, cuando se logra la incorporación de la perturbación dentro del sistema, se crea un nuevo marco de referencia, de lo que resulta una enriquecida estructura en equilibrio, en el sentido de una tendencia del sistema a una equilibración mayorante. A partir de aquí, se plantea la necesidad de reconocer los objetivos de las investigaciones sobre el aprendizaje de la escuela de Ginebra, bajo el modelo de los estudios sobre el desarrollo (o aprendizaje en sentido amplio), aunque diferenciado del aprendizaje provocado por situaciones u otros sujetos y limitado a una sola estructura o un solo problema (o aprendizaje en sentido estricto). Desde una aproximación histórica (Castorina, Fernández, Lenzi, 1984), es necesario recordar que el objetivo de los estudios de la década de los años 60 del siglo XX estuvo centrado en analizar si era posible modificar el nivel estructural del sujeto en una situación de aprendizaje, apelando al mecanismo espontáneo del funcionamiento intelectual. Si bien se trató de situaciones de indagación no directamente vinculadas a una situación de enseñanza, a partir de las mismas se establecieron algunas conclusiones sobre el aprendizaje. Por caso, que la intervención debía estar dirigida a elaborar situaciones que promuevan desequilibrios, a partir de suscitar conflictos cognitivos. Desde el sujeto, se estableció que el progreso se da por la toma de conciencia del conflicto, a partir de construir secuencias de acción originales y personales mediante la puesta en acto de sus sistemas interpretativos, o teorías en acción, que le permiten elaborar soluciones satisfactorias, aunque estas soluciones pueden inducir a errores, pero que son indicadores de la forma de organización de las acciones (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975). Si bien estos procesos suponen un plazo más o menos extenso, en ellos se reiteran los mismos mecanismos que hacen parte del aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Teniendo en cuenta estos conceptos, se propone desarrollar algunos de los ejes de tensión más relevantes dentro de esta corriente que permiten interpretar los cambios en las líneas de investigación.

Uno de ellos se apoya en la hipótesis de continuidad entre el mecanismo de adquisición espontánea de conocimientos y el mecanismo del aprendizaje, de la que se deriva la misma hipótesis de continuidad entre los procesos cognitivos extraescolares y los que se desarrollan en la escuela. Esto puede vincularse con ciertas *visiones optimistas* sobre el papel de las ideas previas de los sujetos en el aprendizaje, lo que ha llevado a subrayar la idea de que el único tipo de aprendizaje viable es el "aprendizaje por descubrimiento". De hecho, una tendencia inicial en las interpretaciones de los aportes de la teoría apuntó a resaltar el papel activo del sujeto en contraposición con las explicaciones conductistas del aprendizaje, escindiendo el sujeto del objeto, quizá porque estas formulaciones se vincularon con investigaciones sobre la adquisición de las nociones operatorias, es decir, con contenidos físicos y lógico-matemáticos. Sin embargo, en el marco de los supuestos dialécticos propios de los modelos genéticos, hoy deben expandirse a nuevos dominios. De hecho, sabemos que numerosas nociones y conceptos no pueden adquirirse solo por descubrimiento, ya que requieren de una intensa actividad instruccional (Pozo, 1989). En forma contrapuesta a esta lectura, se rescata la importancia de promover situaciones de desequilibrio en lugar de esperar a que el niño descubra por sí mismo las propiedades de los objetos, reconociendo que la construcción depende de las posibilidades de interacción con estos, los cuales tienen un determinado lugar en la cultura. A partir de la teoría del *sistema complejo* (García, 2000) en la que se reconoce la interrelación entre los sistemas el sistema cognitivo, biológico y social, es factible pensar que la construcción de nuevas ideas no depende sólo de la dinámica interna del sistema cognitivo. Podríamos argumentar más bien que las interacciones o las condiciones sociales comunes



dan lugar a las trayectorias más frecuentes o a ciertas regularidades, que se pueden considerar como una tendencia, pero no necesariamente como una determinación estricta. De este modo, se pondría en cuestión también cierta mirada teleonómica que se le ha atribuido a esta corriente. En consecuencia, si acordamos que el aprendizaje se transforma en algo que no está dado desde el desarrollo, aunque este desarrollo sea una condición necesaria para que pueda darse el aprendizaje, el aprendizaje supone que esas condiciones estén, pero las supera.

Otro de los ejes de tensión pasa por la concepción estructural del desarrollo, y, en consecuencia, a la visión del aprendizaje como supeditado a los límites que imponen esas estructuras, lo que puede llevar a inferir que la construcción de las categorías del pensamiento es la condición suficiente y necesaria para la adquisición de los conocimientos. Pero si bien las competencias operatorias son, sin duda, un requisito para el aprendizaje de ciertos contenidos, no pueden confundirse con él. Aprender exige que se sepa utilizar esa competencia. Siguiendo a Castorina (2012), esta interpretación debería invertirse, ya que son los desempeños de los sujetos los que pueden ser descriptos como una serie de propiedades comunes, es decir, como niveles de organización de las acciones. De hecho, las tendencias actuales de investigación parecen estar más dirigidas hacia la indagación de los aspectos funcionales en la construcción del conocimiento, siendo el aspecto de los cambios de tipo general el más cuestionado. Se postula la centralidad del análisis de los procesos para la construcción de sistemas conceptuales sobre dominios del conocimiento, tanto en contextos de interacción cotidiana con los objetos, como cuando se trata de objetos propios del “saber a enseñar”. Investigaciones como las de Emilia Ferreiro (1991), y otras vinculadas con la construcción del conocimiento matemático o del conocimiento social, dan cuenta de esta tendencia. A la vez, autores como Case (1992) o Fisher (1980), considerados como *neopiajetianos*, si bien preservan los aspectos relacionados con los mecanismos del cambio cognitivo propios de esta perspectiva, son sensibles a las posibilidades de la ejercitación y subrayan la importancia del contexto y el contenido. Por ende, admiten que las personas puedan alcanzar distintos niveles de conceptualización en temas, áreas o contextos diversos, según las interacciones que se hayan producido previamente con diversos objetos.

Por último, se ha revisado también la interpretación que otorga un escaso valor a las interacciones con los otros en el aprendizaje. Esto puede vincularse con la prioridad dada a los procesos individuales y endógenos. Sin embargo, desde las formulaciones iniciales siempre se había reconocido la influencia de dichas interacciones en el aprendizaje. Pensemos, por ejemplo, en cómo la *contrargumentación* propia de las pruebas piagetianas parece suponer la importancia de dichas interacciones. Pero no se llegó a plantear de qué manera estas interacciones posibilitan la resolución de conflictos cognitivos. Esto comenzó a ser explorado experimentalmente a partir del surgimiento de la Psicología Social Genética, con las investigaciones de Carugatti y Mugny (1988), y Perret-Clemont (1984), quienes retomaron los aportes de la psicología social, entre otros. El cambio fundamental se ubicó en considerar que ciertas interacciones sociales, en las que el individuo coordina sus acciones sobre la realidad con las de los demás, actúan como inductores y permiten la elaboración de nuevas organizaciones cognitivas. Se produce así un cambio teórico en la génesis del aprendizaje, ya que la coordinación de las acciones entre individuos precede a la coordinación cognitiva individual. Dado que esta tesis se inscribe en la psicología genética, pone en evidencia que la teoría ofrece potencialmente otras perspectivas de análisis.

En síntesis, son muchos los autores que rescatan la perspectiva epistemológica inicial y hacen hincapié en la necesidad de expandir el modelo, sin dejar de resaltar la relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto y otros sujetos.

## LA PERSPECTIVA SOCIO HISTÓRICA: SEGUNDA ETAPA DEL RECORRIDO

Para abordar la corriente socio-histórica se hace necesario reconocer las nociones centrales de esta perspectiva teórica, en la que se fundamentan los diversos modelos contextualistas. Como en el caso de la perspectiva psicogenética, es necesario recordar el objetivo básico de estudio de Vigotsky: comprender el origen de las formas conscientes y voluntarias de regulación de la actividad específicamente humana, mediante el uso de instrumentos semióticos en contextos de interacción



social (de crianza, de educación formal). Es decir, se pondera la actividad instrumental y la interacción social como las unidades de análisis privilegiadas, de modo tal que las formas superiores de actividad psicológica individual surgen como efecto del funcionamiento intersubjetivo, a partir del proceso de internalización. Dentro de este enfoque, la cuestión del aprendizaje ocupa un lugar central, que surge tempranamente en función de la preocupación de este autor por el tratamiento dado en la educación a las diferencias individuales, pero es formulada más tardíamente en su obra. El aprendizaje es un proceso inherente y necesario para que se produzca el desarrollo. De este modo, la noción de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), como categoría formulada en el marco del debate sobre la evaluación de niveles del desarrollo o capacidades cognitivas, y con el objetivo claro de extender su método (genético experimental o de doble estimulación) al campo social, se mantiene en estrecha relación con el impacto de los valores sociales y políticos en la elección de los problemas de investigación (Castorina, 2013). La conceptualización del autor acerca de las vinculaciones entre desarrollo y aprendizaje, referidas a como el aprendizaje se convierte en desarrollo mental, requiere precisar el concepto de ZDP, vinculándolo con la posibilidad de autonomía futura a partir del auxilio externo, la necesidad de operar sobre los logros en adquisición, estableciendo períodos sensitivos y capacidades potenciales, y la necesidad de que se generen progresos en el desarrollo (Baquero, 1996). Dicha conceptualización no puede desvincularse del aporte que brinda el análisis del “funcionamiento intersubjetivo”, el cual se define a partir de la representación compartida de la situación por parte de los participantes, que puede no estar dada desde el principio pero que se negocia durante la interacción, implicando el uso de formas apropiadas de mediación semiótica, la reciprocidad emocional y el ajuste de la actividad.

En relación a estas nociones, se plantean algunos aspectos controvertidos que han dado lugar a una ardua discusión entre los continuadores de Vigotsky (Castorina y Dubronsky, 2004).

Una primera cuestión se desprende de las diversas interpretaciones del concepto de internalización (Santanmaría, 2005), que a menudo fue considerado como un simple traspaso de lo interno a lo externo, lo cual ha sido cuestionado como la adopción de una posición dualista. Esto supuso que desde ciertas interpretaciones se conciba a la ZDP como un atributo del sujeto, un componente intrapersonal y susceptible de ser evaluado. Otros, intentando superar el dualismo, han planteado que se trata más bien de un sistema de interacción social susceptible de producir desarrollo. Sin embargo, aun dentro de esta línea de interpretación, el dualismo puede sostenerse en el énfasis diferente otorgado a la actividad de cada uno de los participantes en la interacción. Es el caso de las interpretaciones que descuidan los aspectos constructivos del sujeto que aprende, sin una clara diferenciación entre comprensiones genuinas y aprendizajes elementales, y con un privilegio exagerado de la posición directiva del adulto o par más avanzado (Baquero, 2006). Algunas versiones del dispositivo de andamiaje parecieran recostarse sobre dicha interpretación. En la actualidad, en cambio, este concepto condensa una multiplicidad de mecanismos de asistencia que procuran un auxilio graduado y temporal, que proponen el aumento creciente de la autonomía y control del propio aprendizaje por parte del aprendiz. En este sentido, si bien se supone una asimetría constitutiva definida por la desigual competencia sobre un dominio de los sujetos, también se señala que este énfasis en la actividad de uno de los participantes es característico de un momento inicial de la interacción pero luego se modifica, cuando cede el papel protagónico traspasando al menos capaz el control y manejo de la situación. Incluso, algunos autores van más allá: han cuestionado la idea misma de internalización por considerar que supone una separación injustificada entre individuo y sociedad, y han intentado una reformulación de la noción apelando a conceptos como dominio o *mastery* (Wersthe, 1999), o apropiación (Leontiev, 1978). Estas perspectivas pueden vincularse claramente con la definición de la ZDP como formas de participación en experiencias y actividades culturales y educativas que producen desarrollo. Interesa recuperar aquí la propuesta de Bárbara Rogoff (1993) del concepto de participación guiada, que supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados. Al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación, su participación contribuye a la dirección que toma el acontecimiento.

Una segunda cuestión se desprende de la anterior: el problema de la direccionalidad en el aprendizaje. Al apropiarse el sujeto de la cultura es en verdad la cultura quien se apropia del sujeto, dado que los instrumentos de mediación que se interiorizan formatean la mente imprimiendo cambios incluso en la naturaleza biológica del individuo. Se presenta aquí el problema





de la orientación y el destino que adoptarán los cambios subjetivos. Si partimos de considerar que ciertos procesos son contingentes, dependiendo de que se produzcan ciertas interacciones, de acuerdo con valores culturales, necesidades interpersonales y circunstancias específicas, esto puede acarrear un cierto relativismo en relación a los diferentes recorridos posibles de los sujetos en su desarrollo y sus destinos, dejando librado a cada uno a las posibilidades de su entorno. Esto no significa que exista una única dirección posible para el aprendizaje, ya que pueden surgir rumbos inesperados en la medida en que la participación del aprendiz también resulta determinante y puede influir en la estructuración de las actividades. En cambio podría plantearse que, si no se consideran las diferencias individuales en los términos jerárquicos acostumbrados, puede postularse el reconocimiento de recorridos diversos que se tengan como válidos. Un aporte significativo en este campo está dado por el concepto de evaluación "dinámica" (Stenberg, 1990), que ha permitido resaltar la necesidad de mejorar la evaluación psicológica, contextualizando socialmente los resultados de las pruebas diagnósticas y reorientando la labor pedagógica y terapéutica, mediante el diseño más adecuado de ayudas. Asimismo, si se desdibujan las diferencias entre los procesos externos e internos, el aspecto personal queda diluido. En las versiones extremas del constructivismo social, por ejemplo, por el reduccionismo de los procesos psicológicos a los procesos discursivos, se eliminan los fenómenos propiamente subjetivos o mentales. Para poder vincular la transmisión social con la actividad individual hay que suponer que ambos planos están separados, pero a la vez sólo existe el uno para el otro. De otro modo, se pone en cuestión también la posibilidad de la autonomía del sujeto. Incluso algunos autores han considerado que el énfasis en el aprendizaje de lo ya construido socialmente deja de lado la posibilidad del desarrollo de los aspectos creativos e innovadores de tipo personal. Sin embargo, para Vigotsky el entrecruzamiento e interacción de los planos filogenético, ontogenético, sociogenético y microgenético generan una constelación única para cada individuo y que está en constante transformación. En cada situación de interacción, según el momento particular de la trayectoria de un sujeto, se produce un proceso de recreación de la cultura. Sería interesante citar aquí las discusiones actuales en relación a la unidad de los aspectos cognitivos y afectivos, evitando el reduccionismo del sujeto, a partir de la categoría de *vivencia*, con una atención clara a la manera singular en que se anudan los escenarios vitales y las experiencias personales, ya que lo social aparece de modo subjetivo, por la mediatización de la historia anterior del hombre convertida en subjetividad (González Rey, 2010).

La tercera cuestión se vincula con la interpretación de la hipótesis de discontinuidad entre los procesos psicológicos elementales y superiores, y entre las formas culturales cotidianas y avanzadas, que ha favorecido una cierta visión optimista acerca de la transformación cognitiva a partir de procesos de origen cultural. En este sentido, resulta crítico ponderar las características de los sistemas de interacción y el tipo de aprendizajes que promoverá cambios en el desarrollo, ya que en algunas lecturas superficiales de esta perspectiva se utiliza la categoría de ZDP para describir cualquier forma de interacción. Según Wersth (1999), es importante discriminar entre situaciones que apuntan a la adquisición de habilidades elementales, y los cambios que involucran reorganizaciones cognitivas de una relativa generalidad - que requieren plazos más extensos y la apropiación de la motivación particular que regula el uso de los instrumentos de mediación-. Además, si bien se ha enfatizado una versión del aprendizaje exageradamente atada al intercambio social directo y que se producen en el seno de relaciones asimétricas, vinculada directamente con el aprendizaje escolar, se reconoce que la presencia del otro social puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural. Así, aunque el sujeto se encuentre solo en la ejecución de una tarea, esta aparente "soledad" estará siempre mediada por la cultura. Una de las consecuencias claras de esta posición concierne al hecho de tomar en cuenta los contextos en los que se producen las interacciones: las condiciones políticas, organizativas, administrativas y pedagógicas en que se desenvuelven. La conceptualización del "sistema de actividad" (Engeström, 2001) apuntaría a este propósito, así como los conceptos de "cognición situada" (Lave, 1991), de "cognición distribuida" (Salomón, 1993), o de "Zona de Desarrollo Intermental" (Mercer, 2001).

En consecuencia, se plantean dos desafíos cruciales para la investigación y la intervención: promover el análisis crítico de las prácticas psicológicas y educativas, resaltando su naturaleza contextualizada en espacios sociales y tiempos históricos (Baquero y Terigi, 1996), y analizar la manera en que inciden en el aprendizaje las interacciones entre distintas formas de mediación, por ejemplo, en culturas letradas, masificadas e informatizadas (Kohl de Oliveira, 1996).



## LA PERSPECTIVA COGNITIVA: TERCERA ETAPA DEL RECORRIDO

El origen histórico de la psicología cognitiva se vincula con el surgimiento del modelo del procesamiento de la información, cuyo desarrollo ha estado dirigido a explicar la estructura del sistema cognitivo y estudiar la actividad mentalista, a partir de las diversas formas de organización de la misma, según diversos formatos (tipos de memoria, esquemas y modelos mentales, guiones, etc.), y que comprende desde niveles implícitos hasta aquellos que suponen una actividad consciente (Carretero, 1997). Aun reconociendo que estos enfoques han realizado y continúan realizando aportes significativos para la explicación del aprendizaje, el análisis se centrará en las perspectivas que consideran al aprendizaje como construcción de representaciones mentales. Dentro de este recorte podemos ubicar diversos modelos. Entre ellos, se apuntará a los que conceptualizan al aprendizaje como cambio representacional, con el objetivo de priorizar los enfoques que suponen reestructuraciones de las representaciones del sujeto y resaltar la incidencia del contenido y la cultura en la construcción de las representaciones mentales. Además, esto implica reconocer la relevancia actual dada al estudio de las representaciones de la realidad que construyen las personas para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el suyo propio (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) y que ubicaremos como “movimiento de las concepciones alternativas” (Carretero, 2012). Desde este enfoque, el aprendizaje es un proceso de cambio representacional, lo que hace alusión tanto al resultado como al proceso de transformación de las concepciones de los individuos. Las representaciones previas que los sujetos construyen en diversos contextos interactúan con los nuevos conocimientos. El desafío está en pensar cómo se vinculan ambos conocimientos, sin menospreciar ninguno de ellos, para propiciar el cambio en las representaciones.

Desde aquí es interesante plantear algunas líneas de tensión que se surgen al momento de considerar su forma de organización, origen y posibilidades de cambio.

La cuestión de la organización representacional en torno a la que se estructuran estas representaciones acerca del mundo, es una de las temáticas alrededor de la cual giran las discusiones científicas en el momento actual y que diferencia las posiciones teóricas. Algunos estudios utilizan las teorías científicas como patrón para evaluar las conceptualizaciones espontáneas, a las que ven como incompletas o defectuosas, resaltando los errores en los que incurrir en su interpretación de la realidad. Para los que las consideran “teorías implícitas” son unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto. Algunos autores también postulan la existencia de marcos de referencia que exceden un dominio en particular y posibilitan elaborar teorías específicas. La controversia se plantea entonces en relación a si son un conocimiento fragmentado que corresponde a diferentes parcelas de la realidad o si existe cierta relación entre los mismos. Sin embargo, los enfoques que proponen esquemas más generales y los de dominio específico no son necesariamente incompatibles, a partir de la posibilidad de plantear la existencia de una serie de regularidades a través de los distintos dominios.

En relación a la cuestión de su origen, podrían ubicarse dos grandes corrientes de pensamiento: la individual o “psicologista”, y la social o “sociologista”. La perspectiva individual considera que el individuo es el principal protagonista de esta construcción, y que el producto elaborado dependerá sobre todo de sus capacidades cognitivas. Por su parte, la perspectiva social considera que el conocimiento tiene un origen sociocultural y es compartido por grandes grupos. Podríamos ubicar las concepciones alternativas en una conjugación de rasgos de la perspectiva individual y de la cultural, que consideran que se trata de construcciones personales realizadas a partir de experiencias que, en su mayor parte, son sociales y culturales. Por lo tanto, la construcción de representaciones puede pensarse como fuertemente orientada por las prácticas culturales que el individuo realiza en su grupo, y tiene lugar en un contexto de relación y comunicación interpersonal que trasciende la dinámica interna de la construcción personal.

Otra línea de discusión importante en relación al origen de estas representaciones proviene de la influencia de Chomsky y Fodor y de la investigación “neo-innatista”, para la cual las personas nacen con una serie de predisposiciones biológicas o bien poseen ciertas restricciones o sesgos de procesamiento. En este sentido, autoras como Karmiloff Smith (1994) han desarrollado propuestas teóricas que apuntan a la conciliación entre la postura innatista y constructivista, reconociendo un



sujeto con predisposiciones determinadas genéticamente pero que aprende en relación con su entorno y consigo mismo.

En relación a cómo se modifican las representaciones, tanto las perspectivas más clásicas como las más recientes coinciden en que el sujeto es un activo constructor de explicaciones sobre la realidad. Ambas suponen que los cambios son cualitativos y que implican reorganizaciones sustanciales del conocimiento. Sin embargo, más allá de esta coincidencia básica, la mayoría de las perspectivas actuales difieren en el modo en que explican dichos cambios. Algunos autores postulan que se trata de saberes eminentemente prácticos cuyo fin es conseguir solucionar los problemas cotidianos, en los que pueden estar ausentes la reflexión y la explicitación, y que con frecuencia estas ideas son muy resistentes a la instrucción y, consecuentemente, difíciles de modificar (Carretero, 2011). Para otros, incluyen también conocimientos que se adquieren por una vía más explícita, pero que luego se convierten en implícitos. Algunas de las discusiones más básicas en este sentido giran en torno a cómo se relacionan el conocimiento previo con el nuevo: si el nuevo reemplaza al anterior, si se continúan, si el nuevo conocimiento modifica los conocimientos previos, si es posible modificarlo, e incluso, si tendría sentido hacerlo. Así proponen que se trata más bien de, que pudiesen coexistir diferentes tipos de conocimiento que se activan en función del contexto de actuación (Rodrigo, 1997). De todos modos, la visión más optimista vinculada con la creación de conflictos cognitivos o contradicciones como base para el aprendizaje parece haber dejado lugar a versiones que reconocen que la posibilidad de cambio no puede realizarse sin la necesaria explicitación de las conceptualizaciones espontáneas y que se trata de procesos que suponen varias fases intermedias antes de lograr una modificación más profunda. Por lo tanto, los mecanismos por los cuales se produce el cambio constituyen una de las líneas abiertas, con propuestas tan sugerentes como la *redescripción representacional* (Karmiloff Smith, 1994), o la *suspensión representacional* (Riviére y Español, 2003).

Otra de las controversias apunta a si el cambio se limita al aspecto cognitivo, o si se consideran también los compromisos afectivos e incluso ideológicos que subyacen en estas conceptualizaciones, lo que ha resultado en una diferenciación entre modelos fríos y experienciales o situados y calientes (Rodríguez Moneo, 1999). Las líneas de investigación actuales parecen apuntar a superar la laguna afectiva, y a reconocer la dimensión ejecutiva y comportamental del aprendizaje a partir de la preocupación por vincular las concepciones con las prácticas.

#### DILEMAS Y TENSIONES ENTRE LAS CORRIENTES TEÓRICAS: FINAL DEL JUEGO, ¿UNA NUEVA PARTIDA?

El recorrido realizado nos permite reconocer que las diferentes corrientes reflejan diferencias de perspectiva, de lenguaje, de metodologías de investigación y de énfasis en los diferentes componentes de aprendizaje. No está de más recordar que debemos aceptar el hecho de que una sola teoría no es capaz de proporcionar respuestas a todos los interrogantes que nos formulamos, resistiendo la tendencia histórica en este campo a proponer un modelo como hegemónico.

Sin embargo, tal como fue planteado inicialmente, es posible identificar algunos puntos de encuentro entre las diversas perspectivas en relación a las tendencias que se observan en cada una. Podemos organizar dichas coincidencias en función de los componentes del sistema de aprendizaje.

Una primera vinculación se plantea a partir de considerar que todos los modelos presentados suponen que el aprendizaje implica un sujeto activo, en interacción con el objeto, que construye y reconstruye representaciones a partir de la interacción entre la nueva información y lo que ya sabe. Aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos. Pero esta coincidencia se diluye cuándo debemos acordar en qué consiste dicha reestructuración, y cuáles son los procesos de construcción comprometidos en la misma: la diferenciación entre la reestructuración fuerte y débil (Pozo, 1996), el cuestionamiento al concepto de constructivismo (Hernández Rojas, 2009) y la controversia entre mecanismos generales o de dominio específico dan cuenta de estas diferencias. Lo que evidencia que las denominaciones, al mismo tiempo que identifican, también seleccionan.





Al centrarnos en el sujeto y su inserción en un contexto, aparece que si bien se reconocen unánimemente la importancia de los aspectos biológicos y de los culturales en el aprendizaje, lo que no está claro es cuál es la proporción de organización que está predeterminada y cuánto se construye, y de qué modo interactúan ambos aspectos entre sí, lo cual tiene y tendrá fuertes implicancias para los diagnósticos de las personas (Kornblihtt, 2005).

Otro punto en el que se produce un encuentro entre los diversos enfoques, y que podemos ubicar observando al objeto en su relación con el sujeto y el contexto, es el reconocimiento de que el conocimiento previo condiciona al aprendizaje. Las divergencias se plantean al momento de reconocer el modo en que incide, la importancia de esta incidencia y la postura a adoptar ante la misma.

Por último, otra coincidencia relevante entre los diversos enfoques es la tendencia a resaltar la importancia del contexto en el aprendizaje, aunque no hay consenso sobre el lugar que tiene ese contexto: como simple marco, como factor activante o formante. La discusión abarca no sólo la participación de los procesos macro y micro sociales en el proceso de aprendizaje, sino también el carácter y el valor de las mediaciones, tanto de los artefactos culturales como de los sujetos que los constituyen.

Si bien estas tensiones entre las diferentes formas de conceptualizar el aprendizaje pueden aparecer como simples diferencias teóricas, se las acentúa a fin de poner de relevancia que estos modelos tienen implicancias prácticas. La perspectiva que se adopte en relación al aprendizaje nunca será neutra y tendrá consecuencias concretas para los sujetos. Esto se hace evidente al señalar las repercusiones en las estrategias de intervención y en las formas de concebir las posibilidades de los sujetos. Por ejemplo, en la evaluación, tratamiento y atención de los problemas en el aprendizaje.

Una perspectiva crítica a partir de lecturas dialécticas no reduccionistas posibilitaría generar un marco de referencia suficientemente amplio y abarcativo para interpretar los obstáculos que se presentan en el proceso de aprendizaje. Es la interpelación desde una práctica concreta la que puede propiciar una fructífera interacción entre las indagaciones teóricas, considerando que es solamente a partir de la propia práctica que será posible re-pensar el lugar de las hipótesis y generar nuevos interrogantes en el cuerpo teórico que sugieran las investigaciones futuras. En el mismo sentido, Castorina (1990) propone que el verdadero desafío para las teorías del aprendizaje está en la tarea de responder a problemas que emanan de demandas sociales para formular cursos de acción –o sea para la toma de decisiones– lo que supone interacciones conceptuales y metodológicas, en un diálogo abierto entre perspectivas teóricas que comparten supuestos y al mismo tiempo respetan sus diferencias.

En consecuencia, no podemos desconocer algunos signos auspiciosos en las investigaciones actuales, las cuales, tal como hemos analizado, pueden inscribirse en una cierta tradición de investigación sin dejar de reconocer los aportes de otras perspectivas, y entrar en diálogo con ellas. Este diálogo intra e inter teórico surge también como fruto de las prácticas sociales de intervención, porque estas son generadoras de desafíos para las investigaciones y para la construcción de nuevos modelos. Además, son producto del gran efecto de la difusión masiva y el incremento de la divulgación científica y de una nueva realidad educativa, que vive actualmente una paradoja: por un lado, nunca antes se había hecho un esfuerzo tan grande para acercar la cultura científica a un mayor número de ciudadanos mientras que, al mismo tiempo, se extiende una creciente sensación de crisis o fracaso. La brecha existente entre las intenciones educativas y los indicadores de consecución de objetivos pareciera profundizarse al tiempo que se extienden los esfuerzos por clausurarla (Pozo y cols., 2006).

Sabemos que los enfoques teóricos son mapas que nos ayudan a recorrer el territorio. Es importante reconocer las características y las posibilidades de cada mapa para poder reconocer el recorrido, y no contentarnos simplemente con llegar a nuestra meta (como a veces hacemos al cuando utilizamos el GPS y desatendemos cómo llegamos donde llegamos). Reconocer los recorridos nos permitirá construir y reconstruir nuestro propio mapa sobre el aprendizaje. Finalmente, parafraseando a Riviére, podemos resumir lo dicho en una máxima que recupera Baquero (2007): en el aprendizaje siempre es mejor usar el “efecto abuela”, que nos atribuye mayores capacidades que



las que tenemos y nos abre un mundo de posibilidades y confianza, que el “efecto suegra”, con una desconfiada sospecha sistemática sobre nuestras capacidades y promesas.



## OBRAS CITADAS

1. Aizencag, N. "Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos". En Elichiry, N., *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires: EUDEBA. 2001.
2. Baquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique. 1996.
3. Baquero, R. *Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas de los enfoques socio-culturales en educación*. Espacios en Blanco, Serie Indagaciones, 16, pp. 123-151, UNCPBA, Tandil. 2006.
4. Baquero, R. "La noción de Zona de Desarrollo Proximal. La ZDP Como Producción De Posibilidad" en *Revista 12(ntes)* N° 17. 2007.
5. Baquero, R. y Terigi, F. "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". *Apuntes Pedagógicos*, 2. 1996.
6. Carretero, M. *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique. 1997.
7. Carretero, M. "Cognición y educación". En Castorina, J. A. y Carretero, M., *Desarrollo cognitivo y educación (1). Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós. 2012.
8. Carugati, F. y Mugny, G. "La teoría del conflicto sociocognitivo" en Mugny, G. y Perez, J. *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos. 1988.
9. Case, R. *The mind's staircase*. Hillsdale, NY: Erlbaum. 1992.
10. Castorina J. A. *El aprendizaje en la perspectiva interdisciplinaria*. Temas de Psicopedagogía Eppc-Aprendizaje, N° 4, Buenos Aires. 1990.
11. Castorina, J. A. "Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación" en Castorina, J. A. y Carretero, M., *Desarrollo cognitivo y educación (1). Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós. 2012.
12. Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (comp.). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2004.
13. Castorina, J. A., Fernández, S. y Lenzi, A. *Psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1984.
14. Castorina, J.A. "El impacto del pensamiento de Vigotsky en la teoría y la práctica psicológica". *Investigaciones en Psicología*, 3, 7-24. 2013.
15. Engeström, Y. "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica" en Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones. 2001.
16. Ferreiro, E. "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis" en Goodman, Y. *Los niños construyen su lecto-escritura*. Bs. As.: Aique. 1991.
17. Fischer, K. *A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills*. *Psychological Review*, 87 (6) 477-531. 1980.
18. García, R. *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa. 2000.
19. González Rey, F. "El pensamiento de Vigotsky. Repercusiones y consecuencias ausentes en una interpretación dominante". *Novedades Educativas*, N° 230, pp. 10-18. 2010.
20. Hernández Rojas, G. "Los constructivismos y sus implicaciones para la educación". *Perfiles Educativos*, 122, 38-77. 2009.
21. Inhelder, B., Sinclair, H. y Bovet, M. *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata. 1975.
22. Karmiloff-Smith, A. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. 1994.



23. Kohl de Oliveira, M. "Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky" en Castorina, J. A., Ferreiro E. y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós. 1996.
24. Kornblihtt, A. "Reflexiones sobre lo heredado y lo adquirido" en Llomovate, S. y Kaplan, C. (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc. 2005.
25. Lave, J. *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós. 1991.
26. Leontiev, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre. 1978.
27. Mercer, N. *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós. 2001.
28. Perret-Clemon, A.N. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor. 1984.
29. Pozo, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Tercera Parte: aprendizaje por reestructuración. Madrid: Morata. 1989.
30. Pozo, J. I. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza. 1996.
31. Pozo, J. I. y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Madrid: Graó. 2006.
32. Rivière, A. y Español, S. "La suspensión como mecanismo de creación semiótica". *Estudios de Psicología*, 24 (3). 2003.
33. Rodrigo, M. J. "El hombre de la calle, el científico, el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?". *Novedades Educativas*, N° 76, pp. 59-61. 1997.
34. Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. 1993.
35. Rodríguez Moneo, M. *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique. 1999.
36. Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. 1993.
37. Salomón, G. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu. 1993.
38. Santamaría Santigosa, A. "La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo" en Cubero, Pérez, M. y Ramírez Garrido, J. D., *Vigotsky y la psicología contemporánea*. Madrid: Miño y Dávila. 2005.
39. Stemberg, R. J. *Más allá del coeficiente intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 1990.
40. Wertsch, J. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique. 1999.